

AS REFORMAS DO ENSINO NA CASA PIA DE LISBOA OU A PRIMEIRA IMAGEM DA ESCOLA PRIMÁRIA MODERNA (ANOS DE 1860-1870)

THE TEACHING REFORMS ON THE CASA PIA OF LISBON OR THE FIRST IMAGE OF THE MODERN PRIMARY SCHOOL (YEARS OF 1860-1870)

Carlos Manique da Silva

*Unidade de Investigação
e Desenvolvimento em
Educação e Formação da
Universidade de Lisboa*

RESUMO: O artigo analisa a série de reformas do ensino introduzidas na Casa Pia de Lisboa a partir do ano lectivo de 1866-1867. O modelo escolar que se consolida nesse contexto – falo de um modelo que se elabora e difunde a nível mundial, se mantém praticamente imutável até os dias de hoje e tipifica, portanto, o próprio conceito de *escola* – é, em larga medida, tributário de uma concepção contemporânea de controlo e eficiência. Defendo que o modelo de escola graduada vem a ser o que melhor corresponde ao projecto de integração social concebido pelo provedor José Maria Eugénio de Almeida.

Palavras-chave: Escola graduada; Portugal; educação popular; ensino intuitivo.

ABSTRACT: This article analysis the series of the teaching reforms introduced on the Casa Pia of Lisbon starting from the school year of 1866-1867. The school model which is taking its roots in that context – the model which I'm speaking about draws up and spreads to a worldwide level; remains unchangeable till our days and represents the school concept itself – is largely responsible for a contemporary conception of efficiency and control. It's about the pedagogical integration of childhood, concerning to an integral education project. The graduated school model is still defended as the one that better corresponds to the social integration project conceived by the ombudsman José Maria Eugénio de Almeida.

Keywords: Graduated school; Portugal; popular education; intuitive teaching.

1. INTRODUÇÃO

«Quando entrei eram 9 ½, estavam as classes trabalhando em boa ordem; a 1.^a a fazer retas e curvas nas ardósias e a 2.^a dividida em três grupos, dois dos quais estavam soletrando os silabários, e o 3.^o tinha lição direta pelo professor, o assunto era uma nora e as crianças iam dizendo as partes de que ela se compõe e o professor escrevia no quadro preto as palavras que elas iam dizendo, que eram depois soletradas e lidas por todas; é este um processo que tenho recomendado ao professor por muitas vezes me parecer que tem o duplo fim e utilidade de dar ideias claras às crianças e de ao mesmo tempo se irem amestrando na leitura»¹.

As palavras são de José António Simões Raposo, provisor dos estudos da Casa Pia de Lisboa, e reportam-se a um cenário educativo – o da sala de aula da 1.^a cadeira (ou grau, se preferirmos) – marcado pela regularidade. Regularidade que só se obtinha, segundo o mesmo Simões Raposo, «com uma inspeção contínua [...], com a perfeita unidade do ensino, com o gradual desenvolvimento dos programas aprovados», sem esquecer a continuidade do corpo docente².

O testemunho em causa é importante, na medida em que permite destacar dois grandes pressupostos da escola graduada: a uniformização e a padronização³. Não se estranha assim ser num contexto institucional muito peculiar, caracterizado por aliar preocupações de ordem social e pedagógica, em que pela primeira vez em Portugal se ensaia a escola graduada.

Mas essa afirmação, o leitor concordará por certo comigo, não pode ser aceite sem outras considerações. Na verdade, o modelo escolar que se consolida na Casa Pia de Lisboa nos anos de 1860 – e estou a falar, importa frisá-lo, de um modelo organizativo que se elabora e difunde no plano mundial, se mantém praticamente imutável até aos dias de hoje e tipifica, portanto, o próprio conceito de *escola* – é, em larga medida, tributário de uma conceção contemporânea de controlo e de eficiência, para lembrar David Hamilton⁴.

De forma mais operacional, a emergência da escola graduada nesse espaço institucional não se explica, fundamentalmente, no âmbito de um processo de expansão da escolarização, isto é, enquanto resposta ao aumento do número de alunos – entre outros

¹ Arquivo Histórico da Casa Pia de Lisboa (AHCPL): *Inspeção Diária do Provisor, Diário Geral das Aulas*, 8/11/1866, s. p.

² RAPOSO, José António Simões: *Relatorio das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa*, Lisboa, Typographia de M. da Costa, 1869, p. 21.

³ SOUZA, Rosa Fátima de: *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de S. Paulo (1890-1910)*, S. Paulo, UNESP, 1998.

⁴ HAMILTON, David: *Towards a Theory of Schooling*, London, The Falmer Press, 1989.

aspetos, a temporalidade do ensaio na Casa Pia denuncia-o desde logo⁵. Explica-se sim, decisivamente, em torno daquilo que Ramos do Ó colocou de forma muito clara:

O desenvolvimento do aparato pedagógico, em espaços institucionais próprios, devidamente isolados das [...] influências deletérias do meio, esteve diretamente associado aos programas de intensificação do treino moral das crianças e jovens marginais⁶.

Para mim, o que se afigura inequívoco, na referência concreta da Casa Pia de Lisboa no decénio de 1860, é a existência de um nexos causal entre a racionalização da organização escolar e o desígnio de integração social dos órfãos, na sua maioria oriundos das classes populares.

Se avaliarmos bem, outra coisa não sugere o pensamento de José Maria Eugénio de Almeida, designadamente quando, nos primeiros anos da sua provedoria, iniciada em Outubro de 1859 a convite de Fontes Pereira de Melo, estabelece num horizonte pontuado ainda por muitas incertezas o objetivo central da futura obra educativa da instituição. Vale a pena acompanhar o seu raciocínio:

O que me parece destacar-se, como verdade apurada, do meio de todos os exames e dúvidas, é que *a educação literária de que convém tratar na Casa Pia é a primária; e que esta deve ser tão extensa e perfeita quanto for possível*. É esse o melhor meio de educar aqui mancebos que tenham aptidão e préstimo para todas as carreiras laboriosas e modestas [...] Se um ou outro tiver de subir a uma instrução mais alta, a instrução primária desenvolvida e aperfeiçoada, que tiver recebido aqui, fará que a outra lhe aproveite melhor⁷.

A minha tese é, pois, a de que o modelo de escola graduada, para além de dar resposta a um anseio de modernidade, nitidamente alinhado pela experiência dos Estados alemães, não tardaremos a percebê-lo, vem a ser o que melhor corresponde ao projeto de integração social, se quisermos, de preparação para a vida (impossível esquecer aqui a

⁵ Para se ver, a experimentação da escola graduada em países como Brasil e a Espanha inicia-se em cronologias bem mais tardias e no quadro dos sistemas nacionais de ensino, respetivamente nos anos de 1894 e 1898. Sobre o assunto, consultar, na mesma ordem, os estudos de SOUZA, Rosa Fátima: *Templos de civilização...*, op. cit. e de VIÑAO, Antonio: *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica. La Escuela Graduada Pública em España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990 e «La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada», in OSSENBACH, Gabriela (coord.): *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, UNED, 2003, pp. 73-104.

⁶ Ó, Jorge Ramos do: *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*, Lisboa, Educa, 2003, pp. 104-105.

⁷ ALMEIDA, José Maria Eugénio de: *Relatório da Administração da Real Casa Pia de Lisboa [de 20 de Out. de 1859 a 31 de Out. de 1860]*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1861, p. 75, itálico meu.

prática do aprendizado), concebido pelo provedor José Maria Eugénio de Almeida, e muito justamente pelo facto das características formais desse modelo (classificação dos alunos em classes o mais homogéneas possível, promoção rígida ao grau superior através de exame, graduação dos programas, rigoroso controlo do tempo, existência da figura do director...) garantirem políticas de controlo e de eficiência escolar.

Importa, no entanto, fazer notar que a primeira imagem da escola moderna – um professor, uma sala, uma classe, convergência que só acontece de facto a partir das décadas de 1860/1870 – é marcada por um antagonismo:

O ensino em classe, unidade por excelência da escola graduada, baseado no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só”, resultou em processos de homogeneização num momento em que a pedagogia científica [emergente ainda nos citados decénios] propagava a necessária atenção às diferenças individuais⁸.

Assim, na sua origem, o modelo de escola graduada encontra-se intimamente ligado a uma conceção unidimensional e massificada da criança, e percebemo-lo em larga medida, não é demais enfatizá-lo, em função de um argumento de ordem racional: «quanto mais iguais estiverem os alunos no seu grau de instrução, mais fecundo se torna o ensino que se lhes dá»; quem o assevera é Elias Garcia, no quadro de um debate travado no município de Lisboa sobre a reorganização das escolas graduadas⁹.

Mas, para lá das vantagens decorrentes do princípio económico da divisão do trabalho, na sua conexão aos discursos da racionalidade/eficiência escolar, a proposta de renovação pedagógica que encerra a escola graduada, e situo-me já num segundo argumento, desta feita de natureza sociopedagógica, traz consigo importantes mudanças na organização do ensino primário. Como elucida Viñao:

Se decía que solo la escuela graduada permitía una educación integral, completa e moderna, además de la aplicación de los principios y técnicas de la pedagogía científica, entonces emergente, la organización concéntrica del currículo y su ampliación. Este nuevo modelo organizativo, se añadía, contribuiría a extender la enseñanza obligatoria (como efectivamente sucedió), haciendo que los alumnos de más edad, al disponer de aulas, programas e maestros específicos, permanecieran en la escuela durante más tiempo, en especial si se introducían materias y tareas de índole profesional. Además, solo la escuela graduada, se argumentaba,

⁸ SOUZA, Rosa Fátima de: *Templos de civilização...*, op. cit., p. 281.

⁹ *Atas das Sessões da Camara Municipal de Lisboa*, sessão de 12/3/1886, p. 164.

podía asegurar la acción directa, sin intermediarios, del maestro sobre el niño, sin el recurso a los monitores¹⁰.

Creio que o leitor ficará com uma outra percepção da mais-valia contida nesse fundamento, se atender à próxima intervenção de Simões Raposo; tradutora, ao mesmo tempo, de um facto da maior relevância, a drástica redução no início dos anos de 1860 do número de alunos da Casa Pia, em simultâneo de resto com o fim das aulas públicas¹¹. Tudo sintomático de uma ideia – a da formação integral dos alunos:

Se o que pode satisfazer racionalmente a 20 o distribuídes a 30 ou 50, haverá uma grande deficiência na educação que ministrardes, e, desejando atender ao maior número, não colhereis senão um resultado imperfeitíssimo e quase nulo!!

Foi isto o que por bastante tempo se passou com os órfãos da Real Casa Pia de Lisboa, quando a cargo de algumas das antigas administrações; as quais admitindo o primeiro princípio, isto é, que convinha educar o maior número, descuraram até certo ponto o seguinte: isto é, que devia ser pura e sem joio a educação, *para que pudesse preencher o seu fim debaixo do aspeto – físico, intelectual, moral e social – sem o que não pode haver perfeita e completa educação*¹².

Ora, esta posição é essencial para compreender a dinâmica educativa da instituição no período imediatamente posterior a 1866¹³, refletindo, aliás, um profundo sentido da «escola» enquanto *locus* de experimentação – Simões Raposo chega mesmo a falar em «sociedade democrática popular em miniatura»¹⁴, numa aceção que elucida bem a especificidade do universo estudantil casapiano.

Em síntese, o que me interessa, admitindo a pertinência de um conceito caro a Marcelo Caruso, o de *regulação* – e o autor reporta-se à integração pedagógica do processo de crescimento da infância, tornando assim necessário, como diz, «darle dirección a través de diversas formas de instrucción»¹⁵ –, é acompanhar as modalidades de organização pedagógica e de conceção do trabalho escolar que marcaram no devir,

¹⁰ VIÑAO, Antonio: «La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada»..., *op. cit.*, pp. 78-79.

¹¹ SILVA, César da: *Notícia da Real Casa Pia de Lisboa*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1892.

¹² RAPOSO, José António Simões: *Relatório das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa*..., *op. cit.*, p. 7, *itálico meu*.

¹³ A data assinala o ingresso de Simões Raposo na Casa Pia de Lisboa, protagonista a partir de então de uma relevante ação pedagógica.

¹⁴ RAPOSO, José António Simões: *Relatório das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa*..., *op. cit.*, p. 19.

¹⁵ CARUSO, Marcelo: *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2005, p. 59.

creditando para o efeito a ideia de *especialização*, algo que tem obviamente a ver com o desenvolvimento científico da pedagogia e com a transação do saber pedagógico no seio de uma comunidade de «especialistas».

2. OS PRIMEIROS PASSOS DA REFORMA DOS ESTUDOS DE EUGÉNIO DE ALMEIDA... ALGUMAS INCERTEZAS E INDEFINIÇÕES (1859-1866)

A experimentação da escola graduada começa a desenhar-se a partir de 1859, com a chegada à provedoria de José Maria Eugénio de Almeida. Não por acaso, coincide no tempo com o momento final do ensino mútuo, depois de um longo e ininterrupto ensaio de vinte e cinco anos. Na verdade, é na sequência da extinção da aula de ensino mútuo que o governo manifesta a intenção de a administração da Casa Pia estabelecer várias escolas de ensino primário divididas em graus¹⁶. Devo afirmar que o «plano de ensino» elaborado pela instituição, consagrado na citada Portaria de 10/1/1860, apesar de ser provisório, não divergiu das orientações superiormente emanadas. O traço estruturante era de facto a divisão do ensino primário (elementar e superior) em graus, não menos de três, nem mais de seis, impondo-se ainda assinalar uma outra medida plena de significado. Esta: ser condição necessária para o acesso ao magistério possuir as habilitações exigidas no ensino oficial.

E se à entrada da década de 1860 parecem estar definidas as grandes linhas ordenadoras do projeto educativo casapiano, certo é que até 1866, ano em que Simões Raposo assume o lugar de provisor dos estudos, não se registam progressos significativos.

Julgo no entanto útil descrever os principais passos dessa evolução. De acordo com o Relatório de Eugénio de Almeida¹⁷, durante o primeiro ano do seu mandato foram criadas três «aulas» de ensino primário, não obstante apenas duas terem sido providas. À data, lê-se nesse mesmo documento, a questão essencial para o provedor era elevar o número de «aulas» a cinco ou seis, e facultar assim aos alunos a instrução primária superior.

Se nos ativermos ao circunstanciado e insuspeito testemunho do inspetor Mariano Ghira¹⁸, a situação seria em tudo semelhante no ano letivo de 1863-1864. Porém, é precisamente a partir de 1863 que se intensificam as tentativas para alterar esse estado de coisas. Um acontecimento da maior relevância pedagógica foi por certo a viagem de estudo que Eugénio de Almeida efetuou à Alemanha, segundo creio nos primeiros meses de 1863. Num périplo muito orientado, tem de dizer-se, para o conhecimento do ensino da ginástica

¹⁶ *Portarias da Administração da Real Casa Pia...*, 1862, Portaria n.º 12, de 10/1/1860.

¹⁷ ALMEIDA, José Maria Eugénio de: *Relatório da Administração da Real Casa Pia de Lisboa [de 20 de Out. de 1859 a 31 de Out. de 1860]*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1861.

¹⁸ GHIRA, Mariano: *Relatório sobre a visita de inspeção às escolas do districto de Lisboa feita no anno lectivo de 1863-1864*, Lisboa, Typographia Portugueza, 1865.

(uma das linhas de força do seu projeto educativo), mostrar-se-ia então de sobremaneira impressionado com a Escola Normal de Dresden¹⁹.

O vínculo com a Alemanha manter-se-á nos anos seguintes, conforme prova uma interessante carta dirigida por Eugénio de Almeida ao diretor da Escola de Schepfenthal, em 14 de Março de 1866:

Je désire prêter a mon pays un service que je crois de la plus haute importance, en cherchant à établir et faire connaître pratiquement les bonnes méthodes d'enseignement suivies depuis longtemps en Allemagne et ignorées encore au Portugal.

Je viens donc Monsieur vous demander la grâce de faire inscrire dans la liste de ceux qui attendent une place dans votre école, six (6) élèves de Real Casa Pia de Lisboa, pour y recevoir une éducation élémentaire complète, et suivre en suite le cours d'une des plus célèbres écoles normales allemandes, afin qu'ils puissent plus tard retourner au Portugal et professer ici en suivant les méthodes qu'ils auront appris en Allemagne²⁰.

Em si, a missiva espelha a preocupação de Eugénio de Almeida com a preparação pedagógica do professorado, linha de pensamento insistentemente perseguida desde o início do seu mandato (recorde o leitor os termos da Portaria de 10/1/1860). Assim se compreende que, em Agosto de 1866, num gesto de grande visão pedagógica, importa sublinhá-lo, o provedor da Casa Pia de Lisboa tome a iniciativa que maior influência terá ao nível da organização dos estudos nos anos subsequentes; ou seja, o recrutamento em exclusivo de professores habilitados com o curso normal, incidindo a seleção no universo de antigos alunos pensionistas da Escola de Marvila.

É de facto impensável conceber o processo de modernização pedagógica que tem lugar na Casa Pia, a partir do ano letivo de 1866-1867, dissociado da constituição de um corpo homogéneo de docentes, nem tão-pouco fora da liderança de uma personalidade como Simões Raposo.

¹⁹ Esta informação, ao que julgo inédita, foi extraída de um ofício dirigido por Eugénio de Almeida ao diretor-geral de instrução pública, em 13 de Abril de 1863. Nele se menciona uma visita recente à Alemanha (AHCPL, *Real Casa Pia de Lisboa. Livro de Registo de Ofícios para os Ministérios*, n.º 1, 1859-1876).

²⁰ AHCPL, *Real Casa Pia de Lisboa. Livro de Registo dos Ofícios para Particulares*, n.º 1, 1859-1891, p. 20.

3. O MODELO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ESTABELECIDO NO ANO LETIVO DE 1866/1867

A citação é longa, mas situemos agora, na primeira pessoa, a chegada de Simões Raposo à Casa Pia de Lisboa:

Quando em 1866 entrei para a Casa Pia, na qualidade de Provisor dos Estudos, devo confessá-lo, encontrei este estabelecimento perfeitamente organizado no que respeita à educação física dos alunos tanto alimentar como higiénica; o grande espírito de José Maria Eugénio de Almeida havia planeado uma reforma salutar, e o seu génio reformador havia feito introduzir na Casa Pia todos os melhoramentos que a ciência prescrevia [...]

Não sucedia porém o mesmo à educação intelectual e moral dos órfãos da Casa Pia.

O plano entrevisto, os desejos manifestados e as tentativas empreendidas por José Maria Eugénio de Almeida, durante os 6 anos decorridos da sua administração notabilíssima, não haviam produzido resultados satisfatórios.

No campo da pedagogia aplicada à educação intelectual, moral e disciplinar, havia tudo a fazer.

As aulas e os estudos achavam-se numa desordem inconcebível. Não havia programas; não havia métodos regulares de ensino; não havia exames de classificação; não havia estatística de aproveitamento; não havia escrituração das aulas; não havia instruções escolares; não havia estímulo por parte dos alunos; não havia solidariedade entre os professores!

Cada uma das cadeiras, em que se achavam distribuídos os órfãos da Casa Pia, representava uma nação à parte, sem ligação ordenada, sem solidariedade preestabelecida pelo programa geral dos estudos, sem relação ou dependência gradual e progressiva com as outras cadeiras, inferior ou superiormente colocadas²¹.

Nas suas linhas gerais, posso afirmar ser o testemunho marcado pelo rigor histórico, sem que isso me exima de assinalar um certo olhar niilista para o passado, frequente de resto quando os protagonistas de processos reformadores refletem, *a posteriori*, sobre os mesmos. Mas não é de todo em todo aceitável por esquecer, neste caso concreto, o contributo das experiências do ensino mútuo e do método repentino de Castilho²² para a graduação dos estudos (há obviamente uma via de ensaio pedagógico na instituição que tem de ser considerada).

²¹ *O Ex-Director da Casa Pia de Lisboa Francisco Antonio da Silva Neves e o Actual Director*, Lisboa, Typographia da Bibliotheca Municipal, 1881, pp. 53-55.

²² O curso experimental do método repentino, dirigido por Luís Filipe Leite, iniciou-se na Casa Pia em 8 de Janeiro de 1853, terminando no ano de 1857 (AHCPL, *Divisão dos alunos. Aula de Leitura Repentina. Matriculas*, 1853-1857; LEITE, Luís Filipe: *Do Ensino Normal em Portugal*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1892). Nesse período, matricularam-se cerca de 120 alunos, quase todos provenientes da aula de ensino mútuo.

3.1. A NOVA FIGURA DO PROVVISOR DOS ESTUDOS

Julgo importante deter-me em primeiro lugar na figura do provisor dos estudos²³, equivalente no fundo à de um diretor, e muito justamente por ser intrínseca ao novo modelo organizativo. É assim útil compreendê-la à luz do próprio conceito de *escuela graduada*, designadamente na aceção que Antonio Viñao toma para si, ou seja, a de «modalidad que sólo se produce cuando la graduación implica la existencia de varias aulas de clase o grados con varios maestros, un director, clases lo más homogéneas posible y un currículo asimismo graduado por cursos»²⁴.

Em boa verdade, como refere ainda Viñao, a entrada no campo educativo da figura institucional do diretor traz consigo mudanças significativas, notoriamente de índole mental e organizacional:

La escuela graduada, al introducir en la enseñanza primaria la nueva figura del director, antes inexistente, trastocaba [...] las relaciones de poder en el seno del sistema educativo y de la organización escolar. Éste era el núcleo fundamental del problema y el que más debates suscitaría: la figura del director escolar. Una figura que confería unidad de acción y sentido a la graduada, que se identificaba con ella, que nacía gracias a ella y que hacía de ella, como se decía, una comunidad orgánica y no una reunión de [escuelas] unitarias bajo un mismo techo²⁵.

Ora, esta última ideia, a de o diretor ser o elemento capaz de conferir unidade orgânica à escola graduada, que nos remete para questões tão relevantes como as do relacionamento profissional e pessoal entre professores ou mesmo da distribuição do poder, dada a existência de um superior hierárquico, assume contornos invulgares na Casa Pia, particularmente durante a segunda metade dos anos de 1860. Pensemos apenas nas relações pessoais que envolvem o provisor dos estudos – em quem está de facto centralizado o poder, atuando de resto como *administrador-delegado* da provedoria – e os demais professores chegados à instituição, todos seus colegas do curso normal de Marvila.

Interessa, pois, compreender o reposicionamento de Simões Raposo perante os antigos discípulos, no fundo apreciar a representação do cargo de provisor dos estudos, sendo desde logo legítimo considerar que o modelo de escola graduada – em contraponto

²³ Figura institucional criada em 4 de Janeiro de 1866 (AHCPL, *Real Casa Pia de Lisboa Ordens n.º 1*, 1863-1871, ordem n.º 42). Simões Raposo viria a ser nomeado para exercer o lugar de provisor dos estudos em 1 de Setembro de 1866 (AHCPL, *Registo das ordens da administração da Casa Pia*, II, 1865-1868, ordem n.º 814).

²⁴ VIÑAO, Antonio: «La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada»..., *op. cit.*, p. 75.

²⁵ Idem, *Ibidem*, p. 83.

à escola unitária, na qual, excetuando eventuais visitas de inspeção, não existe qualquer controlo direto sobre o professor – restringe a autonomia dos docentes.

Documento I – Representação do cargo de provisor dos estudos da Casa Pia de Lisboa (1866).

- . É o superior imediato dos professores.
- . Indica, mediante exame, a cadeira que os alunos irão frequentar aquando do ingresso no instituto.
- . Aprova a passagem dos alunos de uma cadeira para outra.
- . Autoriza a alteração de programas e de horários.
- . Condiciona a divisão das aulas em mais de três classes (excetuando a primeira cadeira).

Fonte: RAPOSO (1869).

É todavia possível apreender um pouco melhor as funções do provisor dos estudos – na sua essência, assim o deixa perceber o *Documento I*, de natureza pedagógica – a partir de uma peça discursiva chave na nova organização, se bem que a preceda. Refiro-me ao diário do professor, também designado na literatura pedagógica por diário da classe ou da aula. Mais não era, e sigo a par e passo o *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, do que um «mapa destinado a registar, dia a dia, o resumo das matérias ensinadas às diversas divisões da classe», no pressuposto claro de que nenhuma lição pode ser «bem ensinada se não for preparada com todo o cuidado»²⁶.

A próxima passagem corresponde a uma observação exarada pelo provisor dos estudos no diário de um professor – diárias, convém notar, eram também as visitas de inspeção às salas de aula –, e ajuda a precisar a sua imagem funcional:

O professor teria andado melhor se, em lugar de explicar aos alunos as hipóteses sobre a sua natureza e transmissão, tivesse feito ver aos alunos os efeitos do calor, a sua influência sobre a natureza animal e sobre a vegetação das plantas, aplicando tudo isto a factos conhecidos das mesmas crianças e finalmente a utilidade do calor – o como se torna indispensável [...] convido o Sr. Professor a que o faça para outra vez²⁷.

²⁶ CAMPAGNE, E. M.: *Diccionario Universal de Educação e Ensino*, Porto, Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1886, vol. I, p. 686, entrada Diário da classe.

²⁷ AHCPL, *Diário da 6.ª cadeira*, professor António Sérvulo da Mata, aula de 6/11/1866, documento s. p.

No domínio do exercício da autoridade, pode afirmar-se que o ascendente do provisor dos estudos decorre em larga medida da sua competência a respeito de questões pedagógicas. É essencial notar aqui que o provisor, em 1866, não detém a prerrogativa de advertir os docentes, fazendo por isso sentido falar, e as palavras supracitadas elucidam-no de alguma maneira, já o entenderemos melhor, em *função integradora* da direção. De resto, este aspeto pode ser ilustrado a partir de um debate travado na vizinha Espanha nos primeiros anos do século XX, opondo então duas conceções distintas de direção escolar (uma «débil», outra «forte»), respetivamente traduzidas por Viñao em *função integradora* e *função policial*²⁸.

Com o tempo as competências do provisor dos estudos da Casa Pia são em muito ampliadas, sendo certo que nesse devir, e situo-me agora no ano de 1879, pela simples razão de ter sido então aprovado um Regulamento para o provisor das aulas, se torna tangível a dimensão administrativa do exercício desse cargo. Para já, o que se me oferece dizer, do ponto de vista pedagógico, é que tarefas como observar diariamente as salas de aula, classificar os alunos num momento inicial e promovê-los a cadeiras superiores durante o percurso escolar, através de exame, claro está, elaborar horários e programas... se mantêm na esfera do provisor em 1879²⁹. No entanto, a partir dessa data e, segundo estou em crer, até 1889, altura em que o lugar é extinto, precisamente pela criação de um conselho escolar, o provisor passa a ter a prerrogativa de advertir os professores (registando-se assim um certo afastamento da *função integradora* da direção). O *Documento II* dá-nos uma perspetiva abrangente das mudanças introduzidas na provedoria de Carlos Maria Eugénio de Almeida³⁰.

²⁸ VIÑAO, Antonio: «La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada»..., *op. cit.*

²⁹ Confirmadas, de resto, as ditas tarefas no Regulamento para o serviço interno das aulas de 19/5/1881 (cf. *Portarias e Respetivos Regulamentos da Administração da Real Casa Pia de Lisboa*, 1881).

³⁰ A presente investigação centra-se fundamentalmente em duas provedorias, impondo-se por isso balizá-las no tempo: José Maria Eugénio de Almeida, Outubro de 1859 a Abril de 1872; Carlos Maria Eugénio de Almeida, Janeiro de 1873 a Abril de 1887 (cf. *220 Anos Casa Pia de Lisboa. Instruir, Educar e Amparar*, Lisboa, Centro Cultural Casapiano, 2000).

Documento II – Representação do cargo de provisor das aulas da Casa Pia de Lisboa (1879).

- . Assiste diariamente às aulas.
- . Zela para que os programas sejam rigorosamente observados.
- . Adverte particularmente os professores em caso de incumprimento de «deveres».
- . Repreende publicamente os alunos.
- . Avalia o progresso dos alunos.
- . Requisita por escrito os objetos necessários para o ensino.
- . Obsta a que os professores, por livre vontade, apliquem castigos corporais aos alunos.
- . Presta aos professores orientações «tendentes ao progresso intelectual e moral dos alunos».
- . Informa a administração dos alunos que «pelo seu adiantamento e bom procedimento» mereçam prémios.
- . Preside aos exames realizados na Casa Pia e acompanha os alunos, em idênticas situações, nos estabelecimentos do Estado.
- . Remete à administração, no final de cada trimestre, uma relação nominal dos alunos matriculados em cada cadeira, assim como as notas das lições diárias.

Fonte: Regulamento para o provisor das aulas, 15/2/1879, in *Portarias da Administração da Real Casa Pia de Lisboa*, 1883.

Encontramo-nos, é evidente, num momento muito inicial da configuração da direcção escolar, no qual estão ainda ausentes questões como a forma de eleger o director, o exercício cumulativo (ou não) da docência por parte dessa figura, a partilha de tarefas com o conselho escolar....

3.2. «INSTRUÇÕES ESCOLARES», ORGANIZAÇÃO DO TEMPO, DIVISÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES, PRÁTICAS LETIVAS E ENSINO INTUITIVO

A partir de Setembro de 1866, o estabelecimento da nova ordenação funda-se em larga medida num documento elaborado por Simões Raposo e especificamente dirigido a docentes e alunos – as «Instruções Escolares». Foi aliás com base nesse normativo, na parte respeitante aos professores, que illustrei, no *Documento I*, a representação do cargo de provisor dos estudos. Cumpre agora olhar com outro cuidado essa peça discursiva, porventura a mais estruturante da intervenção reformadora de Simões Raposo.

Para além dos aspetos já nossos conhecidos, destaco em primeiro lugar a preocupação com a eficácia das aulas, manifesta na seguinte observância:

Deverão [os professores] manter a ordem nas suas aulas, fazendo com que os alunos entrem, estejam, e saiam com sossego, a fim de obter deles a atenção precisa para que as lições sejam compreendidas e aproveitadas³¹.

Ora, a ideia de as lições serem compreendidas está desde logo vinculada à finalidade maior de o ensino ser «real e não aparatoso», numa instituição em que, como se enfatiza no mesmo texto, a maior parte dos alunos se direcionava às artes e ofícios. «Mais praticar que definir – mais compreender que decorar» é a expressão adotada por Simões Raposo³² para elucidar tal pensamento, colocando de resto a intuição e uma das aplicações do método intuitivo – as «lições de coisas» – na base do ensino. Mas esse é um assunto a analisar com algum pormenor mais adiante.

Entretanto, e na linha ainda da citada observância, tem agora de dizer-se que se encontrava vedada aos professores a possibilidade de utilizarem o tempo destinado à prática letiva em «escrituração das aulas»³³, admitindo-se excecionalmente um período de cinco a dez minutos para anotações. Ambos compreensíveis, o princípio e a exceção, se pensarmos na quantidade de informação que os docentes tinham de coligir para preencherem os mapas mensalmente exigidos pelo provisor dos estudos. O documento seguinte situa por certo essa ação.

Documento III – Mapa mensal das lições (boas – sofríveis – más), faltas e castigos de cada aluno.

NUMEROS		LIÇÕES						CASTIGOS			FALTAS			Total liquido de Bons Pontos	OBSERVAÇÕES
de or- dem	de matricula	Boas	Total	Sofríveis	Total	Más	Total	Moraes	Corpo- raes	Total	Por doen- ça	Por gym- nastica	Total		
TOTAES GERAES															

Fonte: RAPOSO (1869).

³¹ RAPOSO, José António Simões: *Relatorio das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa...*, op. cit., p. 28.

³² Idem, *Ibidem*, pp. 28-29.

³³ Idem, *Ibidem*, p. 28.

Um outro comentário que quero aqui deixar acerca das «Instruções Escolares» de 1866 prende-se com o papel do exame na nova organização. A centralidade que o mesmo assume decorre do facto de permitir constituir agrupamentos de alunos em função do nível de conhecimentos – a essência da escola graduada. Afirma-se categoricamente no texto que «nenhum aluno poderá passar a frequentar outra cadeira, sem que nos exames tenha dado provas de que satisfaz ao programa da cadeira que frequentava»³⁴.

Importa, no entanto, explicitar o tipo e a periodicidade dos exames: trimestrais de classificação, para avaliar os progressos de cada aluno e decidir da passagem à cadeira imediata; final, já se deixa ver, no término do ano letivo, com o duplo objetivo de atribuir prémio/louvor e de possibilitar, da mesma forma, a passagem à próxima cadeira.

Devo ainda reportar-me aos exames de classificação realizados aquando do ingresso dos órfãos no instituto (o mesmo é dizer de admissão). Em bom rigor histórico iniciam-se no ano de 1862, antes portanto da chegada de Simões Raposo à instituição, mantendo sensivelmente idêntico figurino a julgar pela vigência do formulário adotado nesse início da década de 1860, século XX adentro³⁵.

Convém agora referir que a classificação dos alunos de três em três meses encerra o pressuposto de controlar continuamente a aprendizagem e evitar a *repetência*. É, aliás, nessa perspectiva, da resolução de um problema criado pela não acomodação das práticas educativas aos casos particulares, que se deve entender a racionalidade do exame regular. Explico: a *repetência*, a acontecer de facto, não implica que o aluno permaneça necessariamente muito tempo na mesma cadeira ou grau – em boa verdade, trimestre a trimestre abre-se uma nova oportunidade de progressão. Mas significa isso também admitir, já se vê, a possibilidade de percursos escolares extremamente céleres, algo que em meu entender nos aproxima (e regressarei a esta ideia) do próprio fundamento de os professores se especializarem por graus com vista à eficácia educativa.

Documento IV – Datas do exame de admissão e dos exames de passagem do aluno José Marques, admitido na Casa Pia de Lisboa em 19 de Fevereiro de 1872.

CADEIRA	ANO	MÊS	DIA
1.ª cadeira			
2.ª cadeira			
3.ª cadeira	1872	Fevereiro	19
4.ª cadeira	1872	Abril	29
5.ª cadeira	1872	Agosto	1
6.ª cadeira	1873	Fevereiro	6

Fonte: AHCPL, *Registo dos Alunos*, 486 a 633, n.º 4, 1869-1872.

³⁴ Idem, *Ibidem*, p. 29.

³⁵ Cf., no AHCPL, a série admissões de alunos.

Começo agora a centrar-me na questão do tempo escolar, realçando desde logo uma mudança intrínseca à nova organização: a substituição do dia pela semana como unidade temporal para a distribuição do trabalho escolar³⁶. Trata-se de um passo decisivo, e no essencial por permitir o princípio da graduação, o mesmo é dizer, a ordem cíclico-concêntrica das matérias (disciplinas), ministradas pois ao longo dos vários graus com aprofundamentos sucessivos. Entre outros aspetos, o próximo documento elucida essa articulação.

Documento V – Número de lições em cada disciplina e total semanal por cadeira.

Cadeiras	Religião	Leitura			Grammatica				Cally-graphia	Arithmetica e systema metrico			Historia e geographia		Desenho		Principios de					Lições educativas	Gymnas-tica	Total por semana
		Soletada	Corrente e explicada	Artística e recitação	Exercícios de cópia	Orthographia	Analyse	Redação		Mental	Pratica	Theorica	Patria	Geral	Linear	Industrial	Geometria	Algebra	Historia natural	Mecanica	Economia e escripturação			
1. ^a	2	5	1	0	3	0	0	0	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	25
2. ^a	2	2	4	0	2	0	0	0	4	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	25
3. ^a	2	0	4	0	2	2	2	1	4	2	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	30
4. ^a	1	0	4	1	1	2	2	2	3	1	3	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	3	30
5. ^a	1	0	3	2	0	2	2	2	3	1	3	2	2	0	3	0	0	0	0	0	0	2	2	30
6. ^a	1	0	1	2	0	1	1	2	2	0	2	2	0	1	0	4	2	2	1	1	2	1	2	30
Totaes em cada disciplina	9	7	17	5	8	7	7	7	18	9	17	6	4	1	5	4	2	2	1	1	2	11	20	170

Fonte: RAPOSO (1869).

Nota: As «lições educativas» correspondem às «lições de coisas».

Ora, a ideia de o trabalho escolar ser regulado nos seus máximos semanais traz também consigo a pontual definição de cada um dos dias letivos (logo, a sua diferenciação). No fundo, o que se sente é a necessidade de elaborar horários diários, tarefa especialmente visada pelo provisor dos estudos.

³⁶ VIÑAO, Antonio: «La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada»..., *op. cit.*

Documento VI – Horário da primeira cadeira (quinta-feira).

Horas	Classes	Disciplinas	Regência
8 ½ - 9 3/4	1. ^a	- Leitura em grupos nas tabelas pelos três processos do Método Português [de Castilho]. Valores das letras, correção da pronúncia.	Professor e Monitores
	2. ^a	- Cálculo mental e escrito formação de números na ordem ascendente e descendente progressivamente.	
	3. ^a	- Leitura rítmica e corrente. Explicações – substâncias materiais etc. Intuição direta (vista-ouvido-tato).	
10-11	1. ^a	- Escrita nos papéis-vidro e nas ardósias das letras e palavras já explicadas.	”
	2. ^a	- Leitura por sílabas e palavras. Explicações, coisas, partes, qualidades quanto à forma e à cor.	
	3. ^a	- Somar e diminuir praticamente. Conhecimento intuitivo do metro, litro, quilograma, decímetro, decilitro, etc.	
1 ½ - 3	1. ^a	- Leitura em grupos nas tabelas pelos três processos do Método Português. Valores das letras, correção da pronúncia.	”
	2. ^a	- Cópia nas ardósias e palavras escritas em exemplares ou no quadro preto e já explicadas.	
	3. ^a	- Leitura rítmica e corrente. Tons e pausas; (educação dos órgãos do ouvido e da voz).	
3 ¼-4	1. ^a	- Cálculo intuitivo no contador etc. e mental na ordem ascendente e descendente a 3 e 3, a 5 e 5, a 6 e 6 etc., etc.	”
	2. ^a	- Leitura em grupos nas tabelas por sílabas e palavras de uma lição já explicada pelo professor.	
	3. ^a	- Escrita nos cadernos, calcar exemplares, ou imitar palavras escritas no quadro preto.	

Fonte: RAPOSO (1869).

Interessa notar que o ensino diário – ministrado em dois períodos distintos, apesar da variação do número de horas de cada um consoante as cadeiras (2 h e 15 m, na 1.^a; 2 h e 45 m, da 2.^a à 5.^a; 1 h e 45 m, na 6.^a) – se inscreve num quotidiano muito longo e ritualizado, o do internato, com início pelas cinco e meia da manhã. Este aspeto é importante para a inteligibilidade do *Documento VI*, no sentido em que acentua uma conceção de tempo escolar centrada na maximização do rendimento dos alunos; indicia-o a elevada carga horária semanal, os intervalos reduzidos entre lições (uns estritos quinze minutos), o próprio facto destas poderem prolongar-se por uma hora e meia..., não sendo sensível no discurso pedagógico, e impõe-se ainda considerar a ausência de férias (para alunos e professores), o tópico da fadiga escolar.

Poderia enfatizar esta ideia lembrando, por exemplo, a impossibilidade de os professores utilizarem o tempo destinado à prática letiva em «escrituração das aulas», à exceção, como vimos, de um período máximo de dez minutos para anotações relacionadas com o comportamento, faltas e aprendizagem dos alunos (cf. *Documento III*), ao que acresce a ausência de «rituais litúrgicos», isto é, as orações de entrada e de saída da sala de aula, prática vulgarmente seguida nas escolas elementares desse período histórico.

Como fez notar Marcelo Caruso, o que se instala é um «principio positivo de utilización del tiempo en función de una mayor productividad y utilidad»³⁷. E é nesse sentido que a «construção do tempo escolar está dependente da correspondente conquista de um espaço próprio para as atividades escolares»³⁸.

Julgo chegado o momento de abordar o tópico da divisão do trabalho dos docentes, sendo que a este respeito indiquei atrás uma relação entre a especialização dos professores por graus e a eficácia educativa, cabendo agora explorá-la na sua complexidade. Antes porém de o fazer no que respeita à Casa Pia de Lisboa, creio muito importante dar ao leitor uma imagem abrangente das alternativas e possibilidades em jogo relativamente a esta matéria, passando o problema, com o advento da escola graduada no século XIX, por saber como se deveriam distribuir os vários professores pelas classes.

No caso espanhol, por exemplo, um investigador como Antonio Viñao³⁹ identifica no debate pedagógico dos primeiros anos de Novecentos uma divergência em redor de duas grandes opções: a rotação de classes, por um lado, em que o professor acompanha os mesmos alunos ao longo de todas as secções ou graus da escola; por outro, a especialização em uma secção ou grau. Viñao⁴⁰ refere ainda uma terceira hipótese, muito raramente defendida, no entanto: a especialização por matéria ou área de conhecimentos.

É interessante perceber os argumentos expendidos pelos partidários de cada uma das principais fações. Para os defensores da rotação, afigurava-se decisivo que a ação do professor sobre o aluno se exercesse de forma contínua durante o percurso escolar, o mesmo é dizer, que existisse «unidade diretiva», garantindo assim maior «mutualidad de afectos, relaciones, conocimientos» entre eles⁴¹. Em causa estava a realização perfeita da «función educativa de la Escuela»⁴².

A essa conceção, nota Viñao, «etérea, ambiental, espiritual, emocional o afectiva»⁴³, opunha-se uma outra mais racional e científica, fundada na especialização. E, desta parte, as teses adiantadas valorizavam a ideia de confronto e variedade emergente do contacto dos alunos com diversos professores, logo diferentes maneiras de ensinar..., não obstante o fundamento maior da continuidade do professor à frente de um grau ser, em última instância, o da própria escola graduada: a eficácia educativa. A grande questão aqui,

³⁷ CARUSO, Marcelo: *La biopolítica en las aulas...*, op. cit., p. 38.

³⁸ CORREIA, António Carlos: *Os sentidos dos ponteiros do relógio. Representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova (tese de mestrado), 1996, p. 55.

³⁹ VIÑAO, Antonio: *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica...*, op. cit. e «La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada»..., op. cit.

⁴⁰ Idem, *Ibidem*.

⁴¹ Citado em VIÑAO, Antonio: *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica...*, op. cit., p. 75.

⁴² Idem, *Ibidem*, p. 75.

⁴³ VIÑAO, Antonio: *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica...*, op. cit., p. 75.

adivinha-se de alguma maneira, é o domínio (das matérias) que o docente adquire por se especializar num determinado grau.

Se deslocarmos agora a nossa atenção para o cenário educativo da Casa Pia de Lisboa, percebemos que a opção inicial de especializar os professores por graus se afirma sem qualquer contestação (não se vislumbra mesmo alternativa no discurso pedagógico) até ao início da década de 1890, momento em que se questiona já a eficácia do modelo organizativo definido nos anos de 1860⁴⁴.

Persuado-me que a especialização dos professores está diretamente associada ao pressuposto de obter maior eficiência no ensino. Trata-se, no caso da Casa Pia de Lisboa, de uma ideia bem interpretada por Simões Raposo. De facto, quando em nome da racionalidade do ensino assinala a importância de um corpo docente estável, a «continuação dos mesmos professores»⁴⁵, não está mais, embora subliminarmente, do que a dar crédito ao princípio da especialização. Tudo se orienta, aliás, e a ação pedagógica do provisor dos estudos demonstra-o claramente (recordem-se as «Instruções Escolares», confira ainda o leitor o *Documento IV*), para que, em cada grau ou cadeira, os alunos permaneçam apenas o tempo indispensável. E é neste particular que se assume como decisiva a especialização, mormente pelo domínio das matérias que o professor acaba por ter. A este respeito, o melhor exemplo que se pode dar – Simões Raposo refere-o de resto – é o do professor Domingos Coelho Ribeiro, que durante mais de uma década lecionou na Casa Pia de Lisboa a 6.ª cadeira⁴⁶.

Tempo agora para lançar um olhar sobre as práticas letivas e tentar, no fundo, perceber o que se passava na sala de aula nesses longínquos anos de 1860, algo passível de ser perspectivado a partir de uma peça discursiva chave na nova organização e já aqui referenciada – o diário das aulas.

⁴⁴ É útil referir que Simões Raposo deixa a Casa de Pia de Lisboa em 1885, passando a exercer diversos cargos, entre eles, o de inspetor escolar.

⁴⁵ RAPOSO, José António Simões: *Relatório das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa...*, op. cit., p. 21.

⁴⁶ O *Ex-Director da Casa Pia de Lisboa...*, op. cit.

Documento VII – Diário da 3.^a cadeira, 1866-1867, registo da 13.^a aula do ano letivo, período da manhã.

1. ^a classe	2. ^a classe	3. ^a classe
<p>1.^a hora</p> <p>Professor e monitor</p> <p>Imitação de traslados.</p> <p>2.^a hora</p> <p>Monitor</p> <p>Exercícios práticos nas ardósias sobre a conta de divisão por um só algarismo.</p> <p>3.^a hora</p> <p>Monitor</p> <p>Exercícios sobre a tabuada da multiplicação e divisão.</p>	<p>1.^a hora</p> <p>Professor e monitor</p> <p>Imitação de traslados.</p> <p>2.^a hora</p> <p>Professor</p> <p>Explicaram-se os termos espetáculo, repelir, confiança, amor, pregar.</p> <p>3.^a hora</p> <p>Monitor</p> <p>Cópia de um trecho de história sagrada.</p>	<p>1.^a hora</p> <p>Professor e monitor</p> <p>Imitação de traslados.</p> <p>2.^a hora</p> <p>Monitor</p> <p>Exercícios práticos nas ardósias sobre ortografia. Cópia de um trecho de história sagrada.</p> <p>3.^a hora</p> <p>Professor</p> <p>Explicaram-se os termos bondade, serenidade, tempestuoso, autoridade, penitência.</p>

Fonte: AHCPL, *Diário das Aulas da 3.^a Cadeira*, 1866-1867.

Há, obviamente, várias entradas possíveis para analisar o *Documento VII*, embora em meu entender seja desde logo importante notar a impossibilidade de operacionalizar o «ensino de classe» sem o auxílio de monitores, selecionados de resto por entre «os alunos mais adiantados da 4.^a, 5.^a e 6.^a cadeiras»⁴⁷. E, porventura, tal ideia afasta-nos de um dos argumentos teóricos veiculados pelos defensores da escola graduada, ou seja, segundo relata Viñao, o de que só essa modalidade organizativa «podía asegurar la acción directa, sin intermediarios, del maestro sobre el niño»⁴⁸. Mas é preciso ver com mais detalhe esta questão para se verificar que a convergência de um professor, uma sala, uma classe – de facto, a primeira imagem da escola moderna – acontece apenas nas cadeiras superiores (4.^a, 5.^a e 6.^a), e em determinados momentos da aula.

Por via de regra, o professor leciona alternada e sucessivamente cada uma das três divisões (a chamada «lição direta»), permanecendo as demais, nesse período de tempo, sob orientação de um monitor, que sobretudo repete e aplica na prática as teorias já explicadas pelo docente.

Gostaria de ilustrar agora a convergência de que há pouco falei – um professor, uma sala, uma classe – e que a partir do ocaso de Oitocentos não mais deixará a «paisagem pedagógica».

⁴⁷ RAPOSO, José António Simões: *Relatorio das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa...*, op. cit., p. 31.

⁴⁸ VIÑAO, Antonio: *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica...*, op. cit., p. 79.

Documento VIII – Diário da 5.^a cadeira, 18 de Outubro de 1866, período da manhã.

1. ^a classe	2. ^a classe	3. ^a classe
<p>8 ½ - 10</p> <p>Lição direta – Classes reunidas. Sistema métrico decimal. Medidas lineares; o que é o metro? De onde deriva? Seus múltiplos; suas correspondências com as medidas antigas; reduções das medidas antigas a modernas e das modernas a antigas; aplicação no quadro preto.</p> <p>10 ¼ - 11 ½</p> <p>Lição direta – Classes reunidas. História de Portugal: D. Sancho I, guerra contra os mouros; tomada de Silves ajudada pelos cruzados; guerra contra D. Afonso IX de Leão...</p>	<p>8 ½ - 10</p> <p>Idem</p> <p>10 ¼ - 11 ½</p> <p>Idem</p>	<p>8 ½ - 10</p> <p>Idem</p> <p>10 ¼ - 11 ½</p> <p>Idem</p>

Fonte: AHCPL, *Diário das Aulas da 5.^a Cadeira*, 1866-1867.

Há de facto uma nova realidade que começa a ganhar corpo nesse momento histórico – a organização global da aula –, intimamente associada, creio não restarem dúvidas, a processos de homogeneização e a uma visão uniforme e invariável da população escolar.

Retomo a expressão que Simões Raposo adotou como lema: «mais praticar que definir – mais compreender que decorar»⁴⁹, muito justamente para me referir a um aspeto que simbolizou o movimento de renovação pedagógica ocorrido no século XIX – a base percetiva do ensino na sua concretização das «lições de coisas». E nada melhor para enquadrar o problema do que recorrer à seguinte passagem do *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*:

Écrire l'histoire des développements de la leçon de choses dans l'enseignement primaire de ces divers pays, ce serait écrire l'histoire même de l'enseignement primaire; car, ainsi qu'il fallait s'y attendre, la leçon de choses représentant le nouvel ordre d'études, le procédé caractéristique de la méthode moderne dans l'instruction populaire⁵⁰.

O que julgo muito importante afirmar desde logo é que a progressiva adoção do método intuitivo a partir da década de 1860 significa, em larga medida, o reconhecimento

⁴⁹ RAPOSO, José António Simões: *Relatorio das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa...*, *op. cit.*, pp. 28-29.

⁵⁰ BUISSON, F.: «Leçons de choses», en BUISSON, F. (dir.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Librairie Hachette, 1911, p. 990.

dos processos de cognição infantil. E é também por essa via (a da percepção como base do ensino) que a «escola» começa paulatinamente a descobrir a singularidade que existe em cada aluno, no fundo a entrelaçar os princípios da homogeneização com os da individualização. Mas na década de 1860 é a centralidade da memorização no processo de ensino que efetivamente se contesta. Contrapõe-se, tradu-lo muito bem a divisa adotada por Simões Raposo, o valor da *compreensão* (em rigor, veremos, uma forma de trazer ordem ao mundo das representações infantis, se preferirmos, de integrar pedagogicamente o processo de crescimento da infância).

Não creio, no entanto, ser possível avançar neste ponto sem antes fixar o sentido da expressão «lições de coisas», algo dúbia, tem de dizer-se, pelas muitas e diversas aceções que assume, embora correspondendo a três ideias nucleares (com evidente ligação entre si):

1.º d'abord la leçon de choses consistant à mettre un objet concret sous les yeux de l'élève à titre d'exemple pour lui faire acquérir l'intelligence d'une idée abstraite: ainsi quand on lui présente quatre pommes, quatre noix, quatre livres, quatre personnes, etc., pour éveiller en lui la notion du nombre *quatre*, etc.; 2.º la leçon de choses consistant à lui faire voir, observer, toucher, discerner les qualités de certains objets par le moyen des cinq sens: c'est à proprement parler l'éducation des sens; 3.º la leçon des choses consistant à lui faire acquérir la connaissance d'objets, de faits, de réalités fournies soit par la nature, soit par l'industrie, et dont il ignorait jusqu'au nom: c'est une double leçon tendant à faire apprendre à la fois une chose et un mot, un fait et son expression, un phénomène et le terme qui le désigne, et par extension toute une classe de phénomènes et toute une classe de mots qui les expriment⁵¹.

E ainda que no texto da *Didática Magna* Coménio enuncie já os princípios do ensino baseado na percepção – «que cada coisa seja apresentada àquele dos sentidos a que convém, ou seja, as coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfato, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tato»⁵² –, somente em finais de Setecentos, na Alemanha, pela mão de Basedow, Campe e essencialmente de Pestalozzi, a intuição é valorizada como fundamento de todo o conhecimento⁵³, algo que se institucionaliza sem precedentes no último terço do século XIX⁵⁴.

Importa agora, com este tipo de enquadramento, perceber por que ordem de razões o ensino perceptivo obteve na Casa Pia de Lisboa um lugar autónomo no currículo desde 1866

⁵¹ Idem, *Ibidem*, p. 990.

⁵² COMÉNIO, João Amós: *Didática Magna*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996 [1657 a 1.ª edição], p. 307.

⁵³ SOUZA, Rosa Fátima: *Templos de civilização...*, op. cit.

⁵⁴ CARUSO, Marcelo: *La biopolítica en las aulas...*, op. cit.

(cf. *Documento V*), emergindo a explicação de tal facto do próprio pensamento pedagógico de Simões Raposo:

A inteligência ou entendimento manifesta-se debaixo de uma série de operações que, no apurar da verdade, se dão na alma, tais são: percepção, atenção, juízo, raciocínio, memória, imaginação; se a inteligência se manifesta pelo conjunto destes poderes secundários, é claro que devem estes ser desenvolvidos e aperfeiçoados também no seu conjunto [...]

Desprezar umas [faculdades] para só cuidar de outras, sobrecarregar a memória das crianças com futilidades ou com abstrações sem aplicação imediata nos usos da vida e de reconhecida utilidade, é desmerecer, é menoscar o título respeitoso e nobre de professor!⁵⁵

Não obstante, é o tratamento da faculdade da *atenção* que recebe a primazia durante os anos de 1860, querendo isso significar que a abordagem percetiva do ensino nas «lições de coisas», materializada na observação analítica de certos objetos, visará em primeira instância auxiliar os alunos a dominar a sua atenção, preparando-os para a aprendizagem *latu senso*. Marcelo Caruso já o havia notado no caso das escolas elementares do Reino da Baviera⁵⁶. Subjacente está, na verdade, uma estratégia ordenadora intuída, de resto, num trecho anteriormente citado das «Instruções Escolares» de 1866, no qual, lembro, se associava a ideia de «ordem» na sala de aula à possibilidade de os alunos estarem atentos e compreenderem as lições.

Isto suposto, passemos a comentar alguns exemplos de «lições educativas» ou «lições de coisas».

⁵⁵ RAPOSO, José António Simões: *Relatorio das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa...*, *op. cit.*, pp. 12-13.

⁵⁶ CARUSO, Marcelo: *La biopolítica en las aulas...*, *op. cit.* Segundo o autor, no Reino da Baviera as «lições de coisas» têm lugar autónomo no currículo a partir de 1869, algo que evidencia bem a modernidade pedagógica da experiência casapiana.

Documento IX – Diário da 2.^a cadeira, 16 de Março de 1867.

1. ^a classe	2. ^a classe	3. ^a classe
<p>1.^o exercício</p> <p>Cálculo mental e escrito nas ardósias. Se duas laranjas custam 30 réis quanto deve custar</p> <p>1? – 15 réis Quanto 3? – 45 “ Quanto 6? – 90 “ Quanto 4? – 60 “ Quanto 8? – 120 “ Quanto 5? – 75 “ Quanto 10? – 150 “ Quanto 7? – 105 “ Quanto 14? – 210 “ ... Quanto 58? – 870 “</p>	<p>1.^o exercício</p> <p>Cópia para os cadernos das seguintes frases explicadas na lição educativa antecedente e escritas pelo professor no quadro preto:</p> <p>O pombo tem asas. O pombo tem penas. O pombo tem rabo. O pombo tem cabeça. O pombo tem olhos. O pombo tem pernas. O pombo tem unhas. O pombo é bonito. O pombo é manso. O pombo é voador.</p> <p>O pombo { nasce, cresce, vive, sente, voa, arrulha envelhece, morre.</p>	<p>1.^o exercício</p> <p>Lição educativa.</p> <p>Apresentei aos alunos a paisagem n.º 3. Preparados os alunos com as suas ardósias fui apontando para a paisagem e interrogando socraticamente sobre o conteúdo da paisagem; e da análise que fizemos resultou escrever-se no quadro preto e nas ardósias o seguinte:</p> <p>A paisagem tem uma casa. A paisagem tem um jardim. A paisagem tem um rio. A paisagem tem um prado. A paisagem tem um rebanho. A paisagem tem um pastor. A paisagem tem um cão. A paisagem tem um bosque.</p> <p>Estas frases deram lugar a uma conversação que durou toda a hora da lição.</p>

Fonte: RAPOSO (1869).

Constata-se, pelo *Documento IX*, ser o procedimento socrático, isto é, a interrogação constante, o fio condutor das «lições de coisas», muito vinculadas, acresce dizer, à descrição isolada das características de determinados objetos/seres vivos, pouco reflexivas portanto, e fundamentalmente baseadas na perceção visual.

Entende, no entanto, Simões Raposo que as «lições de coisas» devem superar a simples descrição e, não menos importante, fazer eco da experiência dos alunos⁵⁷.

Sem embargo, a vontade de Simões Raposo em reconfigurar as «lições de coisas» não aponta para o reconhecimento da atividade *espontânea* da criança, nem tão-pouco atribui qualquer significado ao fenómeno lúdico no desenvolvimento infantil (decerto, pensará o leitor, pouco expectável num regime de internato). E se dúvidas existissem a esse respeito, as próximas palavras dissipá-las-iam por completo: «nós já dissemos que pertencíamos à escola dos que preferem o útil ao agradável»⁵⁸.

Mas a perspectiva ordenadora das «lições de coisas», e estou novamente de regresso ao cenário educativo da Casa Pia de Lisboa, supera por vezes o simples procedimento

⁵⁷ Recorde o leitor a observação de Simões Raposo à aula do professor António Sérvulo da Mata (6/11/1866), citada em páginas anteriores.

⁵⁸ RAPOSO, José António Simões: *Relatorio das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa...*, op. cit., p. 140.

analítico de observação, assinalado que foi no *Documento IX*. Em contraponto, veja-se como o professor José Jorge da Silva Teixeira, através de processos intuitivos, procura levar os seus alunos a compreender *relações de lugar*.

Documento X – Diário da 3.^a cadeira, 16 de Março de 1867.

3.^a classe

1.^o exercício

Exercícios de linguagem e de inteligência.

Processo intuitivo e forma socrática.

Relações de lugar

Tendo na mão um livro principiámos por analisá-lo do que resultou o seguinte:

O livro tem capas,
O livro tem folhas,
O livro está escrito,
O livro é útil,
O livro é bom etc.

Depois, colocado sucessivamente o livro em diversos lugares, fui encaminhando o espírito das crianças a conhecer as relações de lugar em que um objeto se podia encontrar.

Esta digressão dos sentidos e da inteligência deu em resultado conhecerem-se intuitivamente as seguintes relações:

O livro está *em cima da mesa*,
O livro está *debaixo da mesa*,
O livro está *ao pé da mesa*,
O livro está *perto da mesa*,
O livro está *ao pé da parede*,
O livro está *perto da parede*,
O livro está *longe da mesa*,
O livro está *dentro da aula*,
O livro está *no chão*,
O livro está *na mão*.

Concluído este exercício, fez-se uma leitura geral e em recapitulação se concluiu que as frases em *cima da mesa*, *debaixo da mesa*, *perto da parede*, *no chão*, etc. etc. significavam as relações de lugar em que o livro podia estar.

Fonte: RAPOSO (1869).

Nota: Neste caso é evidente a tentativa de um trabalho compreensivo, obedecendo ao princípio, teorizado de resto por Simões Raposo, de que a «observação e a reflexão [constituíam] o único meio de adquirir ideias claras e distintas»⁵⁹.

Por outro lado, fácil é perceber que a adoção do método intuitivo reduz em muito (para não dizer em tudo) o papel do compêndio. Com efeito, Simões Raposo chega mesmo, como confessa, a retirar das «mãos das crianças todas as *gramáticas*, todos os compêndios», aconselhando então os professores a utilizarem a «análise presencial direta, figurativa ou analógica, isto é, *mostrando, desenhando ou descrevendo* o objeto», no pressuposto de que «para definir bem, ou para compreender bem uma definição, é necessariamente preciso que conheçamos tudo o que temos a definir»⁶⁰.

⁵⁹ Idem, *Ibidem*, p. 121.

⁶⁰ Idem, *Ibidem*, p. 18.

A modernidade do pensamento pedagógico de Simões Raposo manifesta-se na verdade em múltiplos aspetos: admitindo a «intuição presencial direta» como o melhor processo de ensinar a disciplina de corografia, o mesmo é dizer, viajando, algo que prefigura a ideia dos passeios ao ar livre, mais tarde considerados uma importante forma de instrução; no que concerne ao estudo da história, recusando sobrecarregar a «memória [dos alunos] de nomes e factos sem consequências nem filosofia»⁶¹; na referência do ensino da aritmética, fomentando atividades baseadas em situações concretas, nas quais o material didático constitui importante recurso.

Está assim traçado o quadro geral do modelo de organização escolar estabelecido na Casa Pia de Lisboa no ano letivo de 1866/1867, amplamente divulgado, tem agora de dizer-se, nas Exposições Universais de Viena (1873) e de Paris (1878).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a minha exposição, frisaria, em jeito de síntese, que a série de reformas do ensino introduzidas no contexto institucional da Casa Pia a partir do ano letivo de 1866-1867, que tivemos ocasião de acompanhar, deve entender-se como parte de uma nova forma de conceber o trabalho escolar (num sentido mais lato, se quisermos, de governar o próprio sistema de ensino). Não deixa de ser particularmente interessante que a tentativa de racionalização da organização do ensino e do trabalho pedagógico, obviamente marcada pela ideia de racionalidade científica, e nesse sentido associada à ascensão de um pessoal pedagógico especializado, venha a acontecer num regime de internato. Crédito, pois, à tese de que a «pedagogização do espaço e do tempo [...] é indissociável da institucionalização do espírito de internato»⁶². Em causa, como se disse, a integração pedagógica do crescimento da infância, no quadro de um projeto de educação integral.

Uma última palavra para sublinhar que a experimentação da escola graduada, na Casa Pia de Lisboa, constitui um marco educativo profundamente inovador – era este o modelo de organização escolar a imitar (e que se impõe, aliás, como o único possível).

⁶¹ Idem, *Ibidem*, p. 172.

⁶² Ó, Jorge Ramos do: *O governo de si mesmo...*, op. cit., p. 198.